O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto

Juliano Desiderato Antonio

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Av. Colombo, 5790 - *Campus* Universitário - CEP 87020-900 – Maringá – PR. Endereço eletrônico: jdantonio@uem.br.

Abstract. *This paper analyzes the approach used by teachers of Portuguese towards the teaching of grammar. We defend a school grammar that benefits reflection about the function of linguistic expressions in communication. Although the interviewed teachers assume language notions related to communication and interaction, their answers show that they conceive grammar in drain categories, split from the production and interpretation of texts. Their classes are based on activities like taxonomy, model repetition and syntactic analysis, which do not help students to reflect about the functions of the linguistic expressions in building the meaning of the text.*

Key words. *Grammar teaching; Functional Grammar.*

Resumo. *Neste trabalho, analisa-se a abordagem de professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino de gramática na escola. Defende-se uma gramática escolar que privilegie a reflexão sobre a função dos elementos lingüísticos na comunicação. Embora confessem concepções de linguagem que privilegiam a comunicação e a interação, os professores entrevistados vêem a gramática como um compartimento estanque, separado da interpretação e da produção de textos. Predominam em suas aulas atividades de classificação, de repetição de modelos e de análise sintática que não levam os alunos à reflexão sobre as funções que as expressões lingüísticas exercem na construção do sentido do texto.*

Palavras-chave. *Ensino de gramática; Gramática Funcional.*

1 Introdução

Neste trabalho, defende-se uma gramática escolar baseada no modelo funcionalista, que procura investigar as funções para as quais servem os elementos lingüísticos. Uma análise funcionalista tem como escopo enunciados lingüísticos efetivamente realizados e acredita que o uso da língua é feito de forma sistêmica, ou seja, o falante, diante das inúmeras opções de que dispõe, escolhe uma dessas opções para construir seu enunciado. Assim, seria tarefa do professor interagir com o aluno no processo de conhecimento dessas opções e na explicação do porquê das escolhas.

Em pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa da rede pública, na cidade Maringá, foram observados problemas relativos à conceituação e à seleção de conteúdos em turmas do ensino fundamental. Muitos conceitos transmitidos pelos professores misturam critérios ou deixam de lado aspectos importantes. Os conteúdos selecionados, em geral a partir do livro-didático empregado, trabalham unicamente com

ensino de metalinguagem gramatical, e não com a função dos elementos lingüísticos na construção do sentido do texto. Neste trabalho, pretende-se discutir esses problemas de conceituação e de seleção de conteúdos a partir da visão do funcionalismo, pois a posição que defendemos é a de que não se deve imaginar que se possa chegar ao sentido do texto sem uma gramática que explique como esse sentido foi produzido. Ao final, propõe-se, como uma tentativa de solucionar esse problema, que os cursos de Letras incluam em seus currículos um modelo de gramática que privilegie a reflexão sobre a função dos elementos lingüísticos na comunicação.

2 Considerações teóricas: o funcionalismo e o ensino de gramática

Para os funcionalistas, o objetivo do estudo da gramática é explicar as funções dos meios lingüísticos de expressão, ou seja, explicar como os falantes usam a língua para se comunicar com êxito (IVIR, 1987). Está relacionado ao paradigma funcional o conceito de competência comunicativa, entendido por Hymes (1987) como o conhecimento prático (e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que governam a utilização da fala em uma situação comunicativa.

Por estudar a língua em uso e por utilizar como correlato psicológico a competência comunicativa, o funcionalismo leva em conta dois tipos de regras: as de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica, que constituem as expressões lingüísticas mediadoras das interações verbais, e as de ordem pragmática, que governam os padrões de interação verbal em que as expressões são usadas.

A abordagem funcionalista não se limita a uma análise categorial de um determinado elemento ou a uma análise isolada de um determinado componente. Muito pelo contrário, uma análise funcionalista leva em conta a função de cada elemento em relação a todo o sistema lingüístico (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) e em relação ao seu contexto de uso (pragmática) (HALLIDAY, 1985).

No que diz respeito ao nível de análise, pode-se dizer que o modelo funcionalista toma como objeto unidades maiores do que a frase. Votre e Naro (1989) propõem uma análise lingüística *no* discurso, e não *do* discurso, para nele localizar princípios e entidades. Halliday (1985) afirma que a análise lingüística tem duas finalidades no nível textual: (i) permite que se explique como e por que o texto diz o que diz; (ii) permite que se explique por que um texto produz ou não os resultados pretendidos por seu produtor, uma vez que leva em conta como as expressões lingüísticas de um texto se relacionam com seu contexto, incluindo as intenções de quem está envolvido na produção do texto.

Como pode ser observado, no modelo funcionalista, o ensino de gramática pressupõe que o aluno reflita sobre as escolhas que tem à sua disposição ao formular seus enunciados, e não que memorize nomenclatura gramatical ou que se detenha em análises de enunciados fora de seu contexto de uso.

Tais observações são oportunas, uma vez que vários autores têm criticado o ensino de gramática na escola. Destacam-se, dentre esses, Geraldi (1984) e Possenti (1996). Deve-se procurar verificar, no entanto, que modelo de gramática é tão veementemente criticado por esses autores. Na literatura lingüística, podem ser encontrados vários "tipos" de gramáticas, mas é a chamada gramática normativa (conjunto de regras que o usuário deve saber para falar e escrever "corretamente" – CÂMARA JR, 1986) que vem sendo alvo das justas críticas dos lingüistas.

O modelo de gramática normativa concebe a língua como objeto autônomo e homogêneo. Usos diferentes das regras prescritas pela norma-padrão são considerados errados (BAGNO, 1999; CAGLIARI, 1990). Tais concepções estão de tal forma arraigadas no ensino escolar de Língua Portuguesa que é comum ouvirmos pessoas dizendo que "não sabem português" ou que "seu português é muito ruim". A própria imprensa, que deveria ter posição mais crítica em relação a esse assunto, também atua como mecanismo de disseminação do preconceito lingüístico. É óbvio que, diante da diversidade de normas lingüísticas existentes no Brasil, a escolha da norma que seria considerada "padrão" ou "correta" foi realizada com base em critérios de poderio sócio-econômico.

Outro problema encontrado no ensino da chamada gramática normativa diz respeito aos conteúdos abordados nas aulas. Em geral, o que se ensina são paradigmas e classificações que muito pouco colaboram para que o aluno se torne um usuário competente da língua, ou seja, um usuário capaz de produzir e compreender textos eficientemente.

Principalmente por meio de cursos de atualização e de livros, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio passaram a ter contato com essa visão crítica em relação à gramática normativa. Também os livros didáticos passaram a ensinar a mesma gramática, mas com roupagens diferentes. Em vez dos textos considerados clássicos, de autores consagrados, tirinhas de jornais, crônicas, pequenos contos, etc. A gramática passou a ser contextualizada. Ao invés de frases soltas, os exemplos e exercícios são retirados de textos. E aí reside o problema, retiram-se os exemplos e os exercícios de textos e as frases voltam a estar isoladas, além do fato de a gramática estudada ser a mesma gramática normativa de sempre, com suas classificações alienadas do uso efetivo na língua na sociedade. Chegou-se ao ponto de alguns livros didáticos trabalharem apenas com a exegese de textos, como Tiepolo et al (1998), defendendo a idéia de que os alunos aprenderiam a compreender e produzir textos com base nos modelos de textos trazidos no livro. Apenas no volume da 8ª série havia alguns quadros que resumiam os pontos gramaticais. E modelo gramatical empregado era o mesmo modelo normativo de sempre. Obviamente, isso não pode ser generalizado. Há exceções, como, por exemplo, o material didático "Português: uma proposta para o letramento" (SOARES, 2002), que foge do eixo "definição teórica - classificação – repetição mecânica". Nesse material, os alunos são levados a refletir sobre as funções exercidas pelos elementos lingüísticos nos textos, e os exercícios são pautados pela Gramática de Usos.

O que se defende aqui é uma gramática escolar que leve o aluno a refletir sobre o uso efetivo da língua, levando em conta o convívio das variantes lingüísticas, incluindo a norma considerada padrão.

3 A pesquisa realizada com os professores

A pesquisa foi feita com 36 professores de Língua Portuguesa de escolas públicas (estaduais e municipais) da cidade de Maringá por meio de um questionário. Solicitou-se aos professores que respondessem, por escrito, perguntas referentes à formação profissional, problemas na profissão, concepções de língua, linguagem e gramática, organização das aulas e dos conteúdos, conceitos de tópicos gramaticais e material didático utilizado. Para que as respostas pudessem ser elaboradas da forma

mais autêntica possível, solicitou-se aos professores que respondessem o questionário de forma anônima.

Por meio do questionário, observou-se que mais de 64% desses professores já eram formados há mais de 10 anos. No entanto, pode-se supor que esses profissionais não estejam completamente desatualizados teoricamente, pois a maioria dos professores afirma que freqüenta cursos de atualização com alguma regularidade. Além disso, 83% desses professores têm algum tipo de pós-graduação.

Em relação aos problemas na profissão, a maior parte dos professores reclama de problemas com alunos. Nesse sentido, foram apontados como problemas a falta de comportamento (disciplina) dos alunos em sala de aula, a falta de compreensão de conteúdos gramaticais e a não-aceitação de aulas que fujam do esquema tradicional de nomenclatura gramatical. O problema "cobrança da sociedade" mencionado por um professor está relacionado à não-aceitação de uma proposta de trabalho com uma gramática que não seja a tradicional. Segundo os professores, o mito do vestibular e o mito de que "saber português é saber gramática tradicional" levam os alunos e os pais a imaginarem que tudo que for diferente disso é "enrolação".

Investigou-se, também, a atitude dos alunos em relação às aulas de gramática desses professores. Como pode ser observado no quadro 1, menos de 20% dos professores afirmaram que seus alunos demonstram interesse pelas aulas de gramática, ao passo que 33,3% disseram que seus alunos não se interessam por esse conteúdo. As dificuldades encontradas pelos alunos com a gramática foram mencionadas por 16,7% dos professores e alguns professores afirmaram que seus alunos odeiam, têm aversão, pavor ou medo das aulas de gramática.

Quadro 1 – Atitude dos alunos em relação às aulas de gramática

	N	%
Não demonstram interesse	12	33,3%
Demonstram interesse	7	19,4%
Encontram dificuldades	6	16,7%
Odeiam	2	5,6%
Demonstram pavor, medo, aversão	1	2,8%
Não respondeu	8	22,2%

Para que se possa saber o porquê de tamanha reprovação da gramática por parte dos alunos, é necessário que se investigue que gramática é essa que os professores ensinam em sala de aula. Também é preciso que se saiba o que é, para esses professores, a linguagem, pois são as concepções de linguagem e de gramática que determinam todo o trabalho em sala de aula (GERALDI, 1984).

Como pode ser observado no quadro 2, apenas 11,1% dos professores vêem a linguagem como instrumento de interação. Essa concepção, que tem como princípio a noção de que os seres humanos agem uns sobre os outros por meio da linguagem, embasa as teorias lingüísticas que têm o texto como sua unidade de estudo e que incluem a pragmática em suas análises (KOCH, 1992).

A concepção mais comum entre os professores entrevistados foi a de linguagem como meio de comunicação, citada por 47,2% dos professores. Essa concepção remete à teoria da comunicação de Jakobson, segundo a qual um emissor transmite uma mensagem a um receptor, utilizando-se, para isso, um código (LOPES, 1989). Os

avanços dos estudos lingüísticos, no entanto, têm demonstrado que a comunicação humana não se dá simplesmente por codificação e decodificação de mensagens. O funcionalismo, por exemplo, toma como base um usuário de uma língua natural (ULN), que é muito mais do que um simples "animal lingüístico", uma vez que há várias funções humanas envolvidas na comunicação humana (DIK, 1989). Além da capacidade lingüística, que permite ao ULN produzir e compreender expressões lingüísticas em um grande número de situações comunicativas diferentes, Dik (1989) cita outras quatro capacidades:

(i) epistêmica, que diz respeito à obtenção de conhecimento de mundo, pelo ULN, a partir de expressões lingüísticas, sua organização e posterior uso na interpretação de outras expressões;

(ii) lógica, que está relacionada à capacidade que o ULN tem de, a partir de certas porções de conhecimento, derivar porções de conhecimento adicionais por meio de princípios de lógica dedutiva e de lógica probabilística;

(iii) perceptual, pela qual o ULN percebe o ambiente em que se encontra e dele deriva conhecimento para produzir e interpretar expressões lingüísticas;

(iv) social, que permite ao ULN não apenas saber o que dizer, mas como veicular um determinado conteúdo a um determinado interlocutor em uma determinada situação comunicativa, para atingir determinados fins.

A concepção de linguagem enquanto forma de expressão do pensamento foi citada por 5,6% dos professores entrevistados. Outros 2,8% dos professores afirmaram que linguagem é o estudo da norma-padrão. Essa concepção, que tem origem no pensamento greco-latino e é difundida pela gramática tradicional, tem como princípio a idéia de que "quem fala errado, pensa errado". Considerando que a gramática tradicional trata como correta apenas a norma considerada padrão, pode-se imaginar que essa concepção favorece o preconceito lingüístico em sala de aula. Dessa forma, alunos que não têm contato com o português padrão podem vir a ser considerados deficientes em aprendizagem por seus professores, caso apresentem dificuldades em assimilar a norma padrão (BAGNO, 1999).

5,6% dos professores mencionaram as três concepções de linguagem citadas anteriormente, mas não se posicionaram em relação a nenhuma delas. Espera-se que o professor possa eleger uma concepção e, a partir dela, ser coerente com as propostas decorrentes da concepção adotada.

Por fim, 16,7% dos professores confundiram linguagem com fala, ou seja, não reconhecem outros tipos de linguagem além da fala. Deve-se observar, também, que 11,1% dos professores não responderam a pergunta.

Quadro 2 – Concepções de linguagem dos professores entrevistados

	N	%
Meio de comunicação	17	47,2%
Instrumento de interação	4	11,1%
Forma de expressão do pensamento	2	5,6%
Meio de comunicação, instrumento de interação, forma de expressão do pensamento	2	5,6%
Fala	6	16,7%
Estudo da norma-padrão	1	2,8%
Não respondeu	4	11,1%

A concepção de gramática mais comum entre os professores (36,1%), como pode ser observado no quadro 3, é a de que gramática se confunde com norma-padrão. Esse é um dos mitos do preconceito lingüístico citados por Bagno (1999). Se o professor considera que a gramática do português corresponde apenas à sua norma-padrão, pode-se imaginar que esse professor não aceita o fenômeno da heterogeneidade da língua. Pode-se supor, também, que esse professor dê aulas apenas de nomenclatura gramatical e de classificação de elementos, deixando de lado o estudo do funcionamento dos elementos lingüísticos na língua em uso. Nessa mesma linha de pensamento, 8,3% dos professores definiram gramática como o "estudo formal das regras da língua", e um professor confundiu gramática com escrita. Cruzando-se os dados, descobriu-se que esse é o mesmo professor que definiu linguagem como fala.

As demais concepções de gramática mencionadas pelos professores têm pontos interessantes a serem analisados. A concepção de que a gramática constitui-se de regras que possibilitam a comunicação (desde que o conceito de "regras" não seja o normativo) toca na questão pragmática das regras de uso, e não apenas das regras de "falar e escrever 'corretamente'" (CÂMARA JR., 1986). As definições "organização sistemática dos elementos da língua" (11,1%) e "descrição da língua" (5,6%) não fazem menção à normatividade, mas deixam de lado a questão do uso. Por fim, 8,3% dos professores entrevistados levaram em conta a importância de regras que permitam o funcionamento da língua. Deve-se observar, ainda, que essa pergunta não foi respondida por 13,9% dos professores.

Quadro 3 – Concepções de gramática dos professores entrevistados

	N	%
Norma-padrão	13	36,1%
Regras que possibilitam a comunicação	5	13,9%
Estudo formal das regras da língua	3	8,3%
Escrita	1	2,8%
Descrição da língua	2	5,6%
Organização sistemática dos elementos da língua	4	11,1%
Regras de funcionamento da língua	3	8,3%
Não respondeu	5	13,9%

Em relação à pergunta "Qual a finalidade do ensino de gramática na escola?", a maioria das respostas elaboradas pelos professores foram de cunho normativo, como pode ser observado no quadro 4. Para 44,4% dos professores, deve-se ensinar gramática na escola para que os alunos aprendam a norma-padrão. Para 5,6% dos professores, a finalidade do ensino de gramática é "melhorar a linguagem", como se a linguagem de seus alunos fosse tão ruim que eles não conseguissem se comunicar. Outros 5,6% dos professores defendem que o ensino de gramática serve para padronizar a língua, ou seja, esses professores não aceitam a heterogeneidade lingüística. Há, ainda, uma resposta defendendo o ensino de gramática para desenvolver o raciocínio dos alunos. Percebe-se, aí, uma concepção tradicional de gramática enquanto lógica.

Duas respostas podem ser consideradas, no mínimo, mal elaboradas, para não se dizer incoerentes. Dizer que ensinar gramática serve para desenvolver a competência comunicativa do aluno (13,9%) não faz sentido, a não ser que os professores que elaboraram essa resposta tenham tentado dizer que a escola pode levar o aluno a dominar registros da língua que possam ser usados em situações formais. Defender que o ensino de gramática serve para levar o aluno a conhecer a língua (2,8%) também

causa estranheza, pois o aluno já conhece a língua quando vai para a escola. Talvez o professor que elaborou essa resposta tenha tentado dizer que o ensino da gramática serve para dar ao aluno o conhecimento formal da língua.

Finalmente, 8,3% dos entrevistados mencionaram a importância do ensino da gramática para que os alunos possam conhecer o funcionamento da língua. Essa posição é defendida por Neves (1991, p. 49), ao afirmar que "é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico".

O fato de 16,7% dos entrevistados não terem respondido a essa pergunta é preocupante, pois a falta de posicionamento desses professores pode levantar a hipótese de que ensinam gramática apenas porque é um conteúdo presente no livro didático ou no currículo.

Quadro 4 – Finalidades do ensino de gramática na escola

	N	%
Ensinar norma-padrão	16	44,4%
Estudar o funcionamento da língua	3	8,3%
Desenvolver a competência comunicativa	5	13,9%
Conhecer a língua	1	2,8%
Desenvolver o raciocínio	1	2,8%
Melhorar a linguagem	2	5,6%
Uniformizar a língua	2	5,6%
Não respondeu	6	16,7%

A organização dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa reflete diretamente as concepções de linguagem e de gramática dos professores. Como pode ser observado no quadro 5, a maioria dos profissionais entrevistados (41,7%) segue a clássica divisão das as aulas em "leitura, gramática e produção de textos". Da mesma forma, 11,1% dos professores dividem suas aulas em "gramática e texto". Isso revela uma visão compartimentada do que seja a língua (NEVES, 1991), como se fosse possível construir um texto sem nenhuma gramática. Halliday (1985) afirma que uma análise do discurso que não seja baseada na gramática não é uma análise. Houve também uma menção de "aplicação de gramática aos textos" (2,8%), que geralmente remete à aplicação da gramática tradicional, ou seja, não se trata de uma gramática que explique o funcionamento dos elementos lingüísticos no texto. Deve-se ressaltar a alta freqüência de respostas em branco a esse tópico, que chegou a 27,8%.

Quadro 5 – Divisão das aulas e dos conteúdos de Língua Portuguesa

	N	%
Leitura – gramática – produção de textos	15	41,7%
Leitura – produção de textos	3	8,3%
Gramática e texto	3	11,1%
Leitura – produção de textos – aplicação de gramática aos textos	1	2,8%
Não divide os conteúdos	1	2,8%
Segue a divisão do livro-didático	2	5,6%
Não respondeu	10	27,8%

As concepções de linguagem e de gramática dos professores também se manifesta nos tipos de exercícios gramaticais utilizados em sala de aula. Como pode ser observado no quadro 6, a idéia de aplicação da gramática tradicional ao texto é bastante comum, tendo sido mencionada por 19,4% dos professores entrevistados. Os

professores têm consciência de que a interação se dá por meio de textos e, por isso, tentam fazer aplicação da gramática tradicional aos textos. No entanto, esse modelo de gramática não dá conta de explicar os processos de constituição dos textos que se dão em termos pragmáticos, em termos de organização retórica e de organização de informação. Falta aos professores o domínio de um modelo de gramática que dê conta disso.

Os exercícios estruturais do tipo "siga o modelo" (11,1%) e "retire do texto" (2,8%) estão relacionados à concepção de linguagem enquanto forma de comunicação (GERALDI, 1984). Esses exercícios são repetitivos e não levam o aluno a uma reflexão sobre a língua.

Os exercícios de classificação de elementos lingüísticos e de identificação de funções sintáticas foram mencionados por 11,1% dos professores. Esses exercícios, que estão relacionados à concepção de linguagem enquanto forma de expressão do pensamento (GERALDI, 1984), são apenas metalingüísticos e apenas fornecem ao aluno conhecimento sobre a língua.

O trabalho com refacção e reestruturação de textos (5,6%) e com análise lingüística de textos (2,8%) está relacionado à concepção de linguagem enquanto forma de inter-ação (GERALDI, 1984; KOCH, 1992). Os professores que trabalham dessa forma tratam o texto como verdadeiro objeto de análise em suas aulas. A análise lingüística permite que se verifiquem as funções dos elementos no texto. A refacção, por sua vez, permite que o aluno reelabore seu texto fazendo as escolhas mais adequadas dos elementos lingüísticos a serem empregados, após refletir sobre sua função.

Alguns professores apenas seguem os exercícios do livro-didático (16,7%), ao passo que, novamente, vários professores (19,4%) não responderam a pergunta.

Quadro 6 – Tipos de exercícios gramaticais

	N	%
Siga o modelo	4	11,1%
Prático	1	2,8%
Do livro didático	6	16,7%
Classificação de elementos e identificação de funções sintáticas	4	11,1%
Aplicado ao texto	7	19,4%
Refacção e reestruturação de textos	2	5,6%
Análise lingüística do texto	1	2,8%
Cruzadinha	3	8,3%
Retire do texto	1	2,8%
Não respondeu	7	19,4%

4 Reflexões a partir dos dados obtidos

Embora os professores tenham respondido anonimamente às perguntas, observa-se uma busca pelo politicamente correto como estratégia de manutenção da face. O fato de estarem em um espaço acadêmico, respondendo a um questionário, pode ter influenciado no sentido de professarem concepções que ouviram na chamada "academia", mas que não fazem parte do seu dia-a-dia.

Essa hipótese é uma tentativa de explicação, por exemplo, do alto índice de insatisfação dos alunos com as aulas de gramática ministradas pelos professores que

participaram da pesquisa, como pode ser observado no quadro 1. Apesar de aproximadamente 60% dos professores afirmarem que linguagem é comunicação ou interação (vide quadro 2), talvez a comunicação e a interação não estejam presentes em suas aulas.

Quando se analisam os dados dos quadros 5 e 6, nem mesmo as estratégias de preservação da face são capazes de segurar as máscaras politicamente corretas utilizadas por alguns dos entrevistados. A visão de ensino de língua em compartimentos estanques (leitura – gramática – produção escrita) e o emprego de exercícios de classificação, de repetição e de aplicação ao texto da gramática tradicional (que toma como unidade de análise a frase) demonstram a disparidade entre as concepções de linguagem professadas pelos informantes e sua prática em sala de aula.

Apenas apresentar aos professores uma nova teoria lingüística parece não ser a solução, pois a disciplina Lingüística dos cursos de Letras traz muitas informações teóricas aos futuros professores. Como denuncia Neves (2002), o que falta é uma "ponte" de ligação entre os conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula.

Assim, o que se defende neste trabalho é que os cursos de Letras incluam em seus currículos disciplinas que apresentem aos futuros professores de língua um modelo teórico-metodológico que dê conta de explicar a função dos elementos lingüísticos na comunicação.

O modelo funcionalista tem como uma de suas grandes virtudes a adoção da competência comunicativa como objeto de estudo e a visão de língua enquanto atividade cooperativa. Segundo Neves (2002), o funcionalismo leva em conta a intenção comunicativa do usuário da língua e sua adequação à situação comunicativa (pragmática), o efeito de sentido pretendido por esse usuário (semântica) e a maneira como se estrutura o enunciado (sintaxe).

Para atingir seus objetivos e construir os efeitos de sentido pretendidos, o usuário da língua tem diante de si inúmeras opções de estruturas, e é a escolha das opções mais adequadas que irá determinar o sucesso do ato comunicativo. Como a escola tem de preparar o aluno para o uso da língua em situações formais exigidas socialmente, talvez um bom ponto de partida para orientar o aluno em suas escolhas seja o cotejo entre as formas que ele domina e aquelas que ele deve aprender. Nessa visão, por exemplo, não se pode negar a importância da oralidade na sala de aula, pois, por meio da comparação entre fala e escrita, os alunos podem construir seus conhecimentos a respeito das formas lingüísticas selecionadas por cada modalidade. As atividades de retextualização propostas por Marcuschi (2000) são um exemplo disso.

As relações lógico-semânticas estabelecidas por conectivos ou os efeitos de sentido produzidos pelo posicionamento anteposto ou posposto das orações adverbiais também são de grande importância para que o aluno tenha a sua disposição o mais variado leque de recursos lingüísticos para atingir suas intenções comunicativas. Nesse sentido, devem ser mencionados também os mecanismos de introdução, de manutenção e de retomada de tópicos, bem como os mecanismos de referência (HALLIDAY, 1976) e de referenciação (KOCH, 2004), que permitem ao usuário da língua criar a "tessitura" que ajuda a tornar um conjunto de enunciados em um texto. E o melhor é que tudo isso pode ser feito sem a utilização de metalinguagem gramatical, que pouco interessa aos alunos.

Os problemas levantados nesta pesquisa são muitos. No entanto, há caminhos possíveis que podem auxiliar na busca de soluções para esses problemas. Não existe receita para se formar um bom professor de língua, mas, certamente, o domínio de um modelo teórico-metodológico que lhe permita explicar o funcionamento da língua é fundamental para que não o mesmo produto embolorado continue sendo vendido com nova roupagem geração após geração.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*: o que é, como se faz. 8. ed. S. Paulo: Loyola, 1999.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 16. ed. R. de Janeiro: Vozes, 1986.

DIK, C. S. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ______. *O texto na sala de aula:* leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

HALLIDAY, M. A. K. *Cohesion in English*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

______. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: E. Arnold, 1985.

HYMES, D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*, v. 1, p. 219-229, 1987.

IVIR, V. Functionalism in Contrastive Analysis and Translation Studies. In: DIRVEN, R.; FRIED, V. (eds.) *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1987. p. 471-481.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. S. Paulo: Contexto, 1992.

______. *Introdução à lingüística textual*. S. Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, E. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. 11. ed. S. Paulo: Cultrix, 1989.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. S. Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 2. ed. S. Paulo: Contexto, 1991.

______. *A gramática*: história, teoria e análise, ensino. S. Paulo: Editora da Unesp, 2002.

______. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. S. Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

SOARES, M. *Portugués*: uma proposta para o letramento. S. Paulo: Moderna, 2002.

TIEPOLO, E. V. *et. al. Linguagem e interação*. Curitiba: Módulo, 1998.

VOTRE, S. J.; NARO, A. J. Mecanismos funcionais no uso da língua. *D.E.L.T.A.*, v. 5, n. 2, p. 169-184, 1989.